

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Koolieelse lasteasutuse õpetaja

Kaia Korela
KAASAVA HARIDUSE RAKENDAMISEKS VAJALIKUD LASTEAIAÕPETAJA
PÄDEVUSED TARTUMAA LASTEAIAÕPETAJATE ARVATES
bakalaureusetöö

Juhendaja: assistent Pille Nelis

Tartu 2019

Resüme

Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud lasteaiaõpetaja pädevused Tartumaa lasteaiaõpetajate arvates

Kaasavat haridust on üha enam hakatud rakendama ning selle rakendamisel on oluline roll õpetajatel ja tema pädevustel. Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikke pädevusi on vähe uuritud, mistõttu oli bakalaureusetöö eesmärgiks kirjeldada lasteaiaõpetajatele vajalikke pädevusi kaasava hariduse rakendamiseks. Eesmärgi täitmiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi. Andmeid koguti viielt Tartumaa lasteaiaõpetajalt poolstruktureeritud intervjuu kaudu. Uuringust selgus, et kaasava hariduse kontekstis mõtlevad õpetajad erinevalt nii kaasatud lastest, kaasamise määrast kui ka õpetaja tegevustest kaasamisel. Leiti, et kaasamist mõjutavateks teguriteks on vähesed oskused, kogemused ja mitmekesisuse väärtustamine. Selgus, et õpetajad vajavad kaasava hariduse rakendamiseks järgmisi pädevusi: positiivsed hoiakud, kõigi õppijate toetamise oskus, suhtlemise ja suhete loomise oskus, koostööoskus, enese arendamise oskus ning eripedagoogilised teadmised ja oskused.

Märksõnad: kaasav haridus, pädevused, koolieelne lasteasutus

Abstract

Necessary Competences for Implementation of Inclusive Education in the Opinion of the Kindergarten Teachers of Tartu County

Inclusive education is increasingly being implemented and teachers and their competences have an important role in its implementation. There is little research on the competences needed to implement inclusive education and therefore the aim of the study was to describe the competences that are necessary for kindergarten teachers to implement inclusive education. A qualitative research method was used to achieve this goal. Research data was collected from 5 teachers from Tartumaa by semi-structured interviews. The results indicated that in the context of inclusive education, teachers think differently from the involved children, inclusion rate and the activities of the teacher. The results indicated that the factors affecting inclusion are skills, experience and evaluation of diversity. The results indicated that in order to implement inclusive education, the teachers need the following competences: positive attitudes, ability to support all learners, communication and relationship building skills, collaborative skills, self- development skills and special pedagogical knowledge and skills.

Keywords: inclusive education, competences, kindergarten

Sisukord

Resümee.....	2
Abstract.....	3
Sissejuhatus.....	6
Kaasava hariduse olemus.....	7
Õpetajate pädevused kaasavas keskkonnas.....	8
<i>Õppijate mitmekesisuse väärtustamine.</i>	9
<i>Kõigi õppijate toetamine.</i>	11
<i>Koostöö.</i>	12
<i>Isiklik professionaalne areng.</i>	13
Töö eesmärk ja uurimisküsimused.....	14
Metoodika.....	15
Valim.....	15
Andmekogumine.....	16
Andmeanalüüs.....	17
Tulemused.....	18
Kaasava hariduse mõistest arusaamine.....	18
<i>Lapsed kaasavas hariduses.</i>	18
<i>Õpetamine kaasavas hariduses.</i>	19
Kaasamist soodustavad ja takistavad tegurid.....	20
<i>Vähesed oskused.</i>	20
<i>Negatiivne kogemus.</i>	20
<i>Positiivne kogemus.</i>	21
<i>Mitmekesisuse väärtustamine.</i>	21
Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud pädevused.....	21
<i>Kõigi õppijate toetamine.</i>	22
<i>Suhted ja suhtlemine.</i>	23
<i>Koostöö.</i>	24
<i>Professionaalne enesearendamine.</i>	24
Arutelu.....	25
Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	27
Tänuõnad.....	28
Autorsuse kinnitus.....	28
Kasutatud kirjandus.....	29

Lisad35

Sissejuhatus

Kaasava hariduse rakendamine on levinud terves maailmas ning suur hulk riike on viimastel kümnenditel seadnud suuna kaasava praktika poole (Prater, 2010). Ka Eesti haridussüsteem on teoorias läinud kaasava hariduse rakendamise suunas, kuid praktikas tegeletakse peamiselt vaid erivajadustega laste integreerimisega tavaharidussüsteemi (Jaagant, 2016). Tuginedes mitmele autorile, võib järeldada, et praktika nõrkus võib tuleneda õpetajate ebapiisavatest pädevustest kaasava pedagoogika valdkonnas. Kuna õpetajatele ei ole võimaldatud piisavalt arendada kaasamisega seotud oskusi, on kaasava hariduse rakendamine osadele õpetajatele probleemiks ja suureks väljakutseks (Alexander, Brody, Muller, GovZiv, Achituv, Gorsetman, Harris, Tal, Goodman, Schein, Vogelstein, & Miller, 2016; Bhatnagar & Das, 2014; Jaagant, 2016; Majoko, 2016; Thomas, 2013; Yeo, Chong, Neihart, & Huan, 2016).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010) sätestab, et hariduslike erivajadustega laste õpetamisel lähtutakse kaasava hariduse põhimõtetest. Koolieelse lasteasutuse seaduses (1999) ei ole kaasava haridusega seonduvat otseselt märgitud. Kreitzberg (2018) toob välja, et erivajadustega laste arv on kiirelt kasvanud. Sellest lähtuvalt on erivajadustega laste arv kasvanud ka lasteaias. Kui varem rakendati kaasavat haridust koolis, siis nüüd alustatakse selle rakendamisega juba lasteaias (Jaagant, 2016).

Kaasava hariduse rakendamine lasteaias on kasulik nii kaasatud lastele, teistele lastele, õpetajatele kui ka ühiskonnale. Varakult probleemide märkamine ja sekkumine aitab kaasa laste arengule (Jaagant, 2016). Kaasamine tõstab kaasatud laste enesekindlust ning valmistab neid ette tulevikus ühiskonnas iseseisvalt hakkama saama (Alexander et al., 2016), samuti aitavad eakaaslased kaasatud lastel omandada sotsiaalseid oskusi (Jaagant, 2016). Teistele lastele loob kaasamine positiivseid hoiakuid teistest eristuvate inimeste suhtes ning suurendab tolerantsust (Alexander et al., 2016; Prater, 2010). Kuna alus hoiakute tekkimiseks luuakse varakult, siis on oluline juba lasteaias alustada positiivsete hoiakute kujundamist, et lapsed kasvaksid mitmekesisust väärtustavateks täiskasvanuteks. Lapsed peavad juba varakult saama üksteisega harjuda ning leida üksteisega ühiseid jooni (Donohue & Bornman, 2014). Kaasamine aitab õpetajatel saada paremaks õpetajaks, kuna kaasavas keskkonnas õpetades ületavad õpetajad mitmeid raskusi (Alexander et al., 2016) ning praktiseerides paranevad õpetajate oskused (Prater, 2010).

Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärgiks kirjeldada lasteaiaõpetajatele vajalikke pädevusi kaasava hariduse rakendamiseks. Töö teoreetilises osas antakse ülevaade kaasava hariduse olemusest, õpetajatele vajalikest pädevustest ja kaasamist mõjutavatest

teguritest. Töö empiirilises osas tuuakse välja Tartumaa lasteaiaõpetajate arvamused kaasava hariduse tähendusest, kaasamist mõjutavatest teguritest ja kaasamise rakendamiseks vajalikest pädevustest.

Kaasava hariduse olemus

Paljud riigid on rakendanud kaasavat haridust omal tähenduslikul viisil, mistõttu on kaasav haridus muutunud mitmetahuliseks käsitusviisiks, millel puudub ühtne selgitus (Haug, 2017; Mitchell, 2015; Prater, 2010). Kuna haridusasutustel on erinevad vajadused ja võimalused ning puudub ühtne kaasava hariduse rakendamise mudel, erineb kaasava hariduse rakendamine nii riikide ja haridusasutuste vahel kui ka haridusasutuse sees (Haug, 2017). Kuna kaasav haridus kui mõiste on laiahaardeline, antakse selles peatükis ülevaade kaasava hariduse olemusest ning peatüki lõpus defineeritakse mõiste *kaasav haridus* lõputöö kontekstis.

Kaasav haridus on rajatud mõistmisele, et inimesed on erinevad, kõigil on õigus haridusele, erivajadustega lastele on vaja luua sobivad tingimused, erivajadustega lapsi võetakse kui tavalisi õpilasi ning haridussüsteem peab võimaldama kõigile kvaliteetset haridust (Uibu & Palu, 2018; Walker & Musti-Rao, 2016). Enne kaasava hariduse rakendamist peavad muutuma kaasava hariduse elluviijate ja kõigi teiste ühiskonnaliikmete uskumused ja hoiakud eriliste vajadustega inimeste ja kooli rollidest (Prater, 2010). Teistest eristuvaid inimesi tuleb näha potentsiaalsete ühiskonna liikmetena ning neid tuleb vastu võtta ühiskonda kui ka kooli (Bendova, Čecháčková, & Šádková, 2014; Prater, 2010).

Kaasava hariduse eesmärgiks on võimaldada kõigile juurdepääs haridusele ning tagada võrdsed võimalused. Enamasti mõeldakse kaasamise all erivajadustega laste kaasamist, kuid tegelikult soovitakse võimaldada haridusele juurdepääsu kõigile, kellel on oht või tahe jääda ilma haridusvõimalusest (Haug, 2017; Taimalu, Schults, & Vinter-Nemvalts, 2017; Thomas, 2013). Nendeks võivad olla lisaks otsese erivajadustega lastele muukeelsed lapsed, teisest rassist ja usust pärit lapsed, ebasoodsa sotsiaalmajandusliku taustaga lapsed ning erineval arengutasemel olevad lapsed (Donohue & Bornman, 2014; Nigmatov, 2014). Kaasamisega tagatakse igale lapsele võrdne võimalus omandada haridust õppekava alusel (Prater, 2010). Seega proovitakse kaasata kõiki lapsi, olenemata nende vajadustest, erivajaduse liigist ja vajaminevatest tugiteenustest (Bendova et al., 2014; Prater, 2010).

Haridusele juurdepääsu võimaldamisel lähtutakse sellest, et kõik lapsed saaksid haridust omandada elukohajärgses tavaharidusasutuses (Haridus- ja teadusministeerium, 2019; Mitchell, 2015). Elukohajärgses tavaharidusasutuses kaasatakse eriliste vajadustega lapsed

eakohase arenguga lastega klassi või rühma. Moraalne ja eetiline kohustus näeb ette, et erivajadustega lapsi hoitakse koos eakaaslastega. Eakohase arenguga laste ja erivajadustega laste ühendamine on kooskõlas inimõigustega (Prater, 2010).

Eriliste vajadustega lapsi ainult ei panda eakohase arenguga lastega klassi või rühma, vaid neid kaasatakse ka õppetegevusse neile võimalikul moel (Euroopa Eripedagoogika..., 2009). Kaasamine õppetegevusse aitab maksimaalselt välja arendada laste võimeid (Taimalu et al., 2017). Seejuures arvestatakse lapse individuaalseid, akadeemilisi ja sotsiaalseid võimeid, vajadusi ning iseärasusi (Haridus- ja teadusministeerium, 2019; Taimalu et al., 2017). Lisaks õpetajapoolsele toetusele võimaldatakse lapsele vajadusel tugisüsteemide rakendamist (Haridus- ja teadusministeerium, 2019), mida rakendatakse sealsamas klassis või rühmas, kuhu erilise vajadusega laps on kaasatud (Prater, 2010).

David Mitchell (2015) toob välja kümme kaasava hariduse kriteeriumit. Nendeks on paigutamine, kohandatud õppekava, kohandatud hindamine, kohandatud õpetamine, aktsepteerimine, juurdepääs, toetus, ressursid ja juhtimine. Lähtuvalt nendest kriteeriumistest on lisaks eelpool nimetatud arvamuste ja uskumuste muutmisele vaja kaasava hariduse rakendamiseks kujundada ümber ka haridusasutusi. Muudatusi vajavad nii füüsiline keskkond kui ka õppekava, õpetamisviisid ja hindamine.

Lähtudes eelnevast mõeldakse bakalaureusetöös kaasava hariduse all individuaalsete vajadustega, eripäradega ja erineva arengutasemega laste õpetamist ja õppimist lasteaia tavarühmas.

Õpetajate pädevused kaasavas keskkonnas

Kaasava hariduse rakendamine on suur väljakutse õpetajatele (Chan & Yuen, 2015). Selleks, et kaasava hariduse väljakutsega toime tulla ja seda edukalt rakendada, vajavad õpetajad pädevusi. Mida suurem on õpetajate pädevustunne, seda rohkem on nad võimelised kaasama (Yeo et al., 2016). Erinevate vajadustega laste kaasamiseks loovad eelduse kaasavat haridust toetavad väärtused ja põhipädevused (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Pädevused on olulised selleks, et õpetamine oleks võimalikult kvaliteetne, sest õpetuse kvaliteedist sõltuvad laste õpitulemused (Haug, 2017).

Eduka kaasamise tingimuseks on õpetajate kompetentsus ehk õpetajate pädevused (Uibu & Palu, 2018). Haridussõnastiku (s.a.) järgi on pädevus „(kompetentsus, kompetents) asjakohaste teadmiste, oskuste ja hoiakute kogum, mis tagab suutlikkuse teatud tegevusalal või -valdkonnas tulemuslikult toimida“. Ka Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

(2012) on välja toonud, et pädevuse moodustavad hoiakud, teadmised ja oskused, mis tagavad praktiseerimise.

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2012) on välja andnud kaasava õpetaja pädevusmudeli. Pädevusmudelis esitatakse neli tuumikväärtust, mis on aluseks õpetajate tööle, ning tuumikväärtustega seotud õpetaja põhipädevused. Tuumikväärtused ja nendega seotud põhipädevused on järgmised:

- 1) *Õppijate mitmekesisuse väärtustamine: kaasava hariduse käsitlusviis; õppijate erinevuste aktsepteerimine*
- 2) *Kõigi õppijate toetamine: kõigi õppijate akadeemilise, praktilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise edendamine; heterogeensetes klassides tõhusad õpetamismeetodid*
- 3) *Koostöö: töö vanemate ja teiste pereliikmetega; töö koos teiste haridusvaldkonna spetsialistidega*
- 4) *Isiklik professionaalne areng: oma töö analüüsimine ja tagasisidestamine; õpetaja esmakoolituses omandatud eri- ja kutsealase pädevuse pidev täiendamine (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012, lk 12-18).*

Õppijate mitmekesisuse väärtustamine. Väärtustamine on seotud hoiakutega ja seetõttu peavad õpetajad kaasava hariduse kontekstis omama positiivset hoiakut mitmekesisuse suhtes. See tähendab, et kaasavas keskkonnas töötav õpetaja peab nägema ja võtma mitmekesisust ressursina, mis laiendab õpivõimalusi ning lisab väärtust haridusele ja kogu ühiskonnale (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012).

Rakendamine on seotud hoiakutega ning ainult õpetajate positiivsed hoiakud tagavad kaasava hariduse efektiivsuse (Lee, Yeung, Tracey, & Barker, 2015). Ka mitmed autorid on välja toonud, et kaasava hariduse edukaks rakendamiseks on vajalikud õpetajate positiivsed hoiakud (Lee et al., 2015; Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012; Taimalu et al., 2017), kuna positiivsete hoiakutega õpetajad on altimad tegema rohkem, et täita laste individuaalseid vajadusi. Näiteks kohandavad nad vastavalt lastele juhiseid ja õppekava (Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012).

Õpetajate hoiakuid mõjutavad mitmed tegurid. Positiivseid hoiakuid loob õpetajate kõrge enesetõhusus. Kõrge enesetõhususega õpetajate arvates on hariduslike erivajadustega lapsi vaja aidata, sest nad usuvad, et ka erivajadustega lapsed on võimelised õppima ning neile on võimalik pakkuda toetust. Mida rohkem õpetajad usuvad oma võimesse tulla toime

kasava hariduse rakendamisega, seda positiivsemad on nende hoiakud (Lee, Tracey, Barker, Fan, & Yeung, 2014).

Õpetajate hoiakuid mõjutab keskkond. Suhtumist kaasamisse mõjutab inimese religioon ja kultuur. On leitud, et inimestel, kes elavad kultuurikeskkonnas, kus austatakse inimkonda ja võetakse kõiki võrdsetena, on positiivsemad hoiakud erivajadustega laste kaasamise suhtes (Majoko, 2016). Lasteaia keskkonnas loob positiivseid hoiakuid toetuse tundmine nii personali, vanemate kui ka laste poolt (Akalin et al., 2014; Donohue & Bornman, 2014; Yeo et al., 2016) ning ressursside kasutamise võimalus (Akalin et al., 2014).

On arvatud, et positiivseid hoiakuid kaasamise suhtes aitab suurendada kaasamisega seotud teadmiste levitamine (Majoko, 2016). Akalin jt (2014) toovad oma uuringus välja, et õpetajad vajavad koolitusi, et saada teadmisi, oskusi ja kogemusi ning seeläbi suurendada positiivseid hoiakuid. Mitmete uuringute võrdlusest on selgunud, et eripedagoogilised õpingud ja koolitused suurendavad õpetajate positiivseid hoiakuid (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

Lee jt (2014) arvavad, et ainult koolitustest ei piisa positiivsete hoiakute tõstmiseks. Ka Yeo jt (2016) arvates ei mõjuta koolitused ainuüksi hoiakuid, vaid neid mõjutab edukas kaasamise kogemus. Seda arvamust toetavad ka Bendova jt (2014), kes leidsid oma uuringus, et kaasamise kogemusega õpetajad on positiivsemad selle suhtes. Yeo jt (2016) on välja toonud, et positiivseid hoiakuid kaasamise suhtes aitavad luua kokkupuude ja kogemused erivajadustega lastega ning töötavate meetodite ja strateegiate avastamine, omandamine ja kasutamine.

Kogemused laste edusammudega tõid õpetajatele positiivseid tundeid nagu rahulolu ja õnn, mis mõjutavad õpetajate hoiakuid positiivselt (Yeo et al., 2016). On leitud, et suhtumist mõjutab laste erivajaduse tüüp (Lee et al., 2015; Yeo et al., 2016). Näiteks võetakse positiivsemalt vastu kõne-, keele- ja füüsilise puudega lapsi, sensoorsete puudustega lapsi ning andekaid lapsi. Vähem tahetakse kaasata käitumishäiretega ja kognitiivsete häiretega lapsi (De Boer et al., 2011; Lee et al., 2015). Õpiraskustega laste kaasamisest on uuringud näidanud erinevaid tulemusi. Õpiraskustega laste kaasamisse suhtutakse nii positiivselt kui ka negatiivselt (De Boer et al., 2011; Lee et al., 2015).

De Boer jt (2011) toovad välja, et mitmed uuringud on leidnud vastakaid seoseid hoiakute ja töökogemuse vahel. Osa uuringutest on näidanud, et mida vähem on õpetajatel töökogemust, seda positiivsemad on õpetajad kaasamise suhtes võrreldes õpetajatega, kelle oli rohkem töökogemust. Teine osa uuringutest on näidanud vastupidist ehk mida rohkem on

õpetajatel kogemust kaasava hariduse valdkonnas, seda positiivsemad on õpetajad kaasamise suhtes võrreldes õpetajatega, kellel oli töökogemust vähem või üldse puudus.

Kõigi õppijate toetamine. See eeldab, et õpetaja õpetab kõiki lapsi ning vastutab iga lapse toetamise eest. Erinevate vajadustega laste toetamine nõuab õpetajatelt mitmeid alaoskusi. Õpetaja kuuenda taseme kutsestandardis (2018) hõlmab erivajadustega õppijatega seotud kompetents teadmisi ja oskusi kujundada rühm lapse arengut soodustavaks, tagada laste heaolu, kohandada vastavalt lapse erisusele ja tasemele õppemeetodeid ja –vahendeid ning kombineerida hindamismeetodeid. Toetudes ühe autori välja toodud kaasava hariduse kriteeriumitele, on need oskused vajalikud ka kaasavas keskkonnas töötavale õpetajale (Mitchell, 2015). Lisaks on Majoko (2016) uuringust selgunud, et eelnevalt nimetatud oskuste vajalikkust on tundnud kaasavas keskkonnas töötavad lasteaiaõpetajad.

Lasteaiaõpetajad peavad looma keskkonna, mis võimaldab pakkuda lastele individuaalset lähenemist ning toetada laste õppimist ja arengut (Chan & Yuen, 2015; Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Selleks, et laste heaolu suurendada, peavad õpetajad oskama laste vajadusi arvesse võttes muuta füüsilist keskkonda, näiteks paigutada mööblit ning muuta ruumi valgust ja akustikat (Mitchell, 2015). Kaasava hariduse kontekstis on vajalik osata kasutada erinevaid ja kohandatud õpetamismeetodeid ning lähenemisviise, et need aitaksid lastel saavutada võimalikult kõrgeid õpitulemusi (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012; Mitchell, 2015). On leitud, et lähenemisviiside kohandamine aitab õpetajatel lahendada tekkivaid probleeme (Häidkind & Oras, 2016).

Kaasava hariduse puhul on õppekava kõigile lastele ühine, kuid õpiraskused võivad nõuda kohandusi õppekavas. Seega peab õpetaja oskama kohandada õppekava, et see oleks kooskõlas laste võimete ja arenguga ning arvestaks laste eripärasid (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012; Mitchell, 2015). Kohandusi tuleb teha ka hindamisel, kuna see peab olema vastavuses õppekavas tehtud muudatustega. Hindamisprotsessi kohandamisel peab õpetaja oskama muuta näiteks aega, kohta, korraldust ja vastuste tüüpe. Vajadusel peavad õpetajad leidma sobiva alternatiivse hindamise viisi, mille puhul hinnatakse näiteks hindaja poolt kogutud materjale ning tähelepanekuid (Mitchell, 2015). Õpetaja peab oskama „kasutada kujundavat ja kokkuvõtvat hindamist, mis toetavad õppimist ning ei sildista õppijaid ega ole nende jaoks negatiivsete tagajärgedega“ (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012, lk 16).

Õpetaja, tase 6, kutsestandardis (2018) on valitavaks kompetentsiks hariduslike erivajadustega õppija toetamine õppeprotsessis. Kuna kaasava hariduse raames kaasatakse

tavaharidusasutustesse erivajadustega lapsi, on eripedagoogilised pädevused õpetajatele vajalikud ka kaasava hariduse kontekstis (Taimalu et al., 2017). Ka uuringust on selgunud, et õpetajad vajavad teadmisi ja oskusi, et tulla toime erivajadustega lastega (Akalin et al., 2014). Kuna õpetus peab lähtuma konkreetsest lapsest ja tema õpiraskustest (Haug, 2017), peavad õpetajad teadma konkreetsetest erivajadustest (Brownell, 2010).

Vastupidiselt eelnevale on Haug (2017) toonud välja, et teistest eristuvad lapsed ei vaja erilisi õpetamismeetodeid ja-võtteid. Kasutada tuleb häid tulemusi andvaid strateegiaid, mis võivad olla samad nii laste, kelle hulka kaasatakse kui ka kaasatud laste õpetamise puhul (Haug, 2017). Ka Fyssa, Vlachou ja Avramidise (2014) uuringus on õpetajad välja toonud, et nad ei õpeta lapsi erinevalt. Tegevuste planeerimisel arvestavad nad tavaliste lastega ning viivad planeeritud tegevusi läbi kõikide lastega (Fyssa et al., 2014). Lastele tuleb anda lihtsalt rohkem aega harjutamiseks, võimalust tegevuste kordamiseks ja võimaldada arenemist järkjärgult (Haug, 2017).

Koostöö. Nii Õpetaja, tase 6, kutsestandard kui ka kaasava õpetaja pädevusmudel rõhutab koostöö tegemist ja väärtustamist (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012; Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2018). Kaasava õpetaja pädevusmudel näeb ette, et kaasavat haridust rakendav õpetaja peab mõistma koostöö olulisust ja kasulikkust (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur; 2012). Mõistmine, et koostöö on oluline nii lastele kui ka õpetajatele, on oluline selleks, et koostööd rakendada (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Koostöö olulisusele ja kasulikkusele kaasava hariduse kontekstis viitab Yeo jt (2016) uuringu tulemused, mis näitavad, et üheks kaasamist soodustavaks teguriks on koostöö. Koostöö tulemusel paranevad laste õpitulemused (Vangrieken et al., 2015). Lisaks väidab Mitchell (2015), et erivajadustega laste õpetamine nõuab koostööd.

Õpetajad vajavad kaasava hariduse edukas rakendamiseks teiste abi ning tuge (Alexander et al., 2016), sest näiteks on märgitud, et õpetajatele toob erivajadustega laste kaasamine lisatööd (Saloviita ja Schaffus, 2016) ja stressi ning kõik õpetajad ei tunne end kompetentsetena õpetades kaasavas keskkonnas (Alexander et al., 2016). Koostööd on vaja teha nii teiste töötajatega, vanematega kui ka teiste spetsialistidega. Koostööd eelnimetatud osapooltega tehakse näiteks laste erivajaduste analüüsimiseks, millest lähtuvalt kavandatakse toetusprogramm ning viiakse see läbi (Bendova et al., 2014).

Lähtuvalt rakendatud kaasamise mudelist, võivad erinevate valdkondade spetsialistid koostööprotsessis olla kaasõpetajad või nõuandjad. Kaasõpetaja tähendab seda, et teise valdkonna spetsialist õpetab koos tavaõpetajaga rühmas kõiki lapsi. Nõuandja tähendab seda,

et teise valdkonna spetsialist ei puutu kokku laste õpetamisega, vaid annab õpetajale probleemide ja raskuste tekkimisel nõu (Prater, 2010). Lapsevanemaid nähakse koostööprotsessis õpetajate toetajatena. Laste arengu toetamiseks kaasatakse vanemaid rühma igapäevasesse ellu ning probleemide lahendamisse. Lapsevanemaid nähakse ka kui abivajajaid, kes vajavad õpetajate nõustamist ja toetamist erinevates olukordades (Häidkind & Oras, 2016). Ka Õpetaja, tase 6, kutsestandard (2018) eeldab lastevanemate nõustamist. Eelnevast võib järeldada, et koostöö põhineb vastastikusel toetamisel.

Koostöömeeskonna võivad moodustada ka inimesed, kes töötavad igapäevaselt õpetajaga koos, näiteks õpetaja assistendid või õpetaja abid. Ka nendega on vajalik teha koostööd. Vaatlusuuringust on selgunud näiteks, et õpetajad ei suuda kõigile lastele rühmas jagada tähelepanu võrdselt (Niauri, 2013). Seetõttu on vaja igapäevaselt õppe- ja kasvatustegevuses teha koostööd, et laste toimetulekut ja arengut pidevalt soodustada. Alexander jt (2016) märgivad, et teistest erinevad lapsed vajavad rohkem toetust ning kui kaasavasse keskkonda ei võimaldata lisapersonali, võib see kahjustada teiste laste heaolu. Seega selleks, et mitte ohustada laste heaolu ning pakkuda kõigile lastele toetust vastavalt nende vajadustele, on vaja teha koostööd rühmatöötajatega, sest õpetaja üksi ei tule sellega toime.

Koostöö tegemiseks peab õpetaja oskama töötada meeskonnana (Mitchell, 2014, viidatud Mitchell, 2015 j). Seda oskust nõuab ka kaasava õpetaja pädevusmudel (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Töötamine meeskonnana eeldab vastutuse jagamist meeskonnaliikmete vahel ning avatud suhtlemist (Mitchell, 2014, viidatud Mitchell, 2015 j; Vangrieken et al., 2015). Erinevate uuringute põhjal on Vangrieken jt (2015) välja toonud, et koostööd määratletakse kui suhtlemist meeskonnas, mis on vajalik millegi saavutamiseks. Lisaks peab meeskonnas töötades olema valmis sobitama end teiste meeskonnaliikmete ideede ja isiksustega (Mitchell, 2014, viidatud Mitchell, 2015 j). Koostöö edukus sõltub meeskonnaliikmete omavahelisest usaldusest ja austusest, erinevate probleemilahendusviiside kasutamisest ning sellest, kui töötatakse ühiste ja selgete eesmärkide nimel ning igal meeskonna liikmel on kindel roll koostööprotsessis (Alexander et al., 2016; Mitchell, 2014, viidatud Mitchell, 2015 j).

Isiklik professionaalne areng. Selleks, et pedagoogika valdkonnas jätkuvalt tulemuslikult toimida, peavad õpetajad end täiendama ning arendama. Enesearendamist nõuab nii õpetaja kutsestandard kui ka kaasava õpetaja pädevusmudel (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012; Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2018). Õpetajad peavad oskama analüüsida ja

hinnata end õpetajana ning reflekteerida oma tegevust ning sellest lähtuvalt täiendada ennast ning oma tegevust muutma. Kuna kaasav haridus on pidevas muutumises, peavad õpetajad tihti ennast arendama ja oma töös muudatusi tegema, et kaasamise nõudmiste ja muutustega hakkama saada (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012).

Üheks enesearendamise viisiks on koolitustel osalemine. On leitud, et koolitused aitavad kaasa kõrgema pädevustunde ja positiivsemate hoiakute tekkimisele, kogemuste saamisele ja seeläbi hariduse kvaliteedi tõstmisele (Akalin et al., 2014; Baker-Ericzén, Mueggenborg, & Shea, 2009). Yeo jt (2016) peavad enesearendamisel koolitust tähtsaks, kuid nende arvates ei muuda koolitused õpetajaid piisavalt pädevateks. Õpetajaid muudab pädevamaks otsene positiivne kogemus kaasava keskkonnaga (Yeo et al., 2016), kuna õpetajate oskused õpetamisel tõusevad (Prater, 2010).

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Kaasava hariduse teemalisi uuringuid on nii Eestis kui ka välismaal läbi viidud palju. Varasemalt on Külaots (2016) uurinud Eesti lasteaiaõpetajate hoiakuid, teadmisi, ja kogemusi. Runno (2018) on uurinud õpetajate hinnanguid oma oskustest arendada erivajadustega õpilasi. Liivapuu (2015) uuris, milliseid probleeme on lasteaiaõpetajad ja lapsevanemad kogenud erivajadustega laste kaasamisel rühmas. Häidkind ja Oras (2016) on uurinud kaasava hariduse mõistest arusaamist, õpetajate ülesandeid kaasamisel ning asutuste võimalusi kaasamiseks.

Välismaal on Bendova jt (2014) uurinud õpetajate hoiakuid kaasamise suhtes ning kaasava hariduse riske. Yeo jt (2016) uurisid õpetajate kogemusi seoses kaasava haridusega. Lee jt (2015) uurisid samuti õpetajate hoiakuid kaasava hariduse suhtes ning tegureid, mis mõjutavad õpetajate kaasava hariduse aktsepteerimist. Majoko (2016) uuris õpetajate teadmisi ja hoiakuid kaasava hariduse suhtes, õpetajate ettevalmistust kaasamiseks ning õpetajate muresid seoses kaasava hariduse rakendamisega.

Lähtudes teooriast, on kaasava hariduse rakendamine oluline, kuna selle rakendamine toob palju kasu. Kaasava hariduse rakendamisel lasteaiarühmas on oluline roll lasteaiaõpetajal ning tema pädevustel, kuid hetkel puudub piisav ülevaade, milliseid pädevusi vajavad Eesti lasteaiaõpetajad, et rakendada kaasava hariduse põhimõtteid lasteaias. Tulenevalt probleemist, on töö eesmärgiks kirjeldada lasteaiaõpetajatele kaasava hariduse rakendamiseks vajalikke pädevusi. Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kaasavat haridust?
2. Millised on kaasamist soodustavad ja takistavad tegurid?
3. Missuguseid pädevusi vajavad lasteaiaõpetajad kaasava hariduse rakendamiseks lasteaias?

Metoodika

Töö eesmärgiks oli kirjeldada lasteaiaõpetajatele kaasava hariduse rakendamiseks vajalikke pädevusi. Lähtuvalt bakalaureusetöö eesmärgist valis töö autor kvalitatiivse meetodi.

Kvalitatiivse uurimisviisi puhul uuritakse väikese arvu lasteaiaõpetajate kogemusi ja arvamusi ning kirjeldatakse ja tõlgendatakse neid (Laherand, 2008).

Valim

Valim moodustati mugavusvalimi alusel, kuna selline valimi moodustamise viis lubab uuringusse valida uuritavad, kes on uurijale lihtsasti kättesaadavad (Rämmer, 2014).

Proovintervjuu läbiviimiseks võttis töö autor märtsis e-kirja teel ühendust tuttava Tartumaaal töötava lasteaiaõpetajaga. Uuritavate leidmiseks võeti aprilli alguses e-kirja teel isiklikult ühendust veel viie tuttava Tartumaa lasteaiaõpetajaga. Juhendaja soovitusel võeti isiklikult ühendust kahe Tartumaa lasteaiaõpetajaga rühma e-mailide teel. Tuttava lasteaiaõpetajaga soovitusel võeti ühendust veel nelja lasteaiaõpetajaga rühma e-mailide teel. Kuna vastuseid lasteaiaõpetajatelt ei saanud kiirelt, saadeti kolmele Tartumaa lasteaia õppealajuhatajale uuringus osalemise võimaluse kohta e-kiri, mis paluti edastada kõigile nende lasteaia õpetajatele. Õpetajatele saadetud kirjas tutvustati töö autorit, teemat ja töö vajalikkust. Lisaks anti märku, et osalemine on vabatahtlik ning uuringus osaletakse vaid täielikul nõusolekul.

E-kirjale vastas positiivselt 7 lasteaiaõpetajat, sealhulgas prooviintervjuus osalenud lasteaiaõpetaja. Valimi moodustas 5 lasteaiaõpetajat Tartumaalt. Valimist jäeti välja üks lasteaiaõpetaja seoses puhkuse viibimisega ning prooviintervjuus osalenud lasteaiaõpetaja, kuna intervjuu kava muudeti. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uuringus osalenud lasteaiaõpetajate taustaandmed

Õpetaja tähis	Tööstaaž lasteaiaõpetajana	Haridustase	Laste vanus rühmas
<i>Õpetaja 1</i>	19	Keskeriharidus	2-3
<i>Õpetaja 2</i>	36	Kõrgharidus	2-7
<i>Õpetaja 3</i>	8	Kõrgharidus	5-7
<i>Õpetaja 4</i>	6	Kõrgharidus	4-5
<i>Õpetaja 5</i>	15	Kõrgharidus	2-7

Andmekogumine

Lähtuvalt kvalitatiivse uurimismeetodi kasutamisest koguti andmeid intervjuu kaudu. Andmete kogumiseks viidi lasteaiaõpetajatega individuaalselt läbi poolstruktureeritud intervjuu, mis valiti põhjusel, et poolstruktureeritud intervjuu aitab intervjuerijal jääda intervjuu kava raamidesse, kuid lubab küsida intervjueritavalt täpsustusi ja selgitusi (Lepik, Harro-Loit, Kello, Linno, Selg, & Strömpl, 2014).

Intervjuu kava koostati koostöös rahvusvahelise projekti tööühmaga. Küsimused on jaotatud plokkidesse: taustaandmed, kaasava hariduse mõiste, hoiakud, kompetentsid, täiendkoolituse teemad, kursuse ülesehitus. Sissejuhatavateks küsimusteks on taustaandmed. Küsimused 1.1-1.3 on seotud lasteaiaõpetajate arusaamade ja arvamustega kaasavast haridusest. Küsimused 2.1-2.3 on õpetajate hoiakute kohta kaasavast haridusest. Küsimused 3.1-3.5 aitavad välja selgitada ja kirjeldada lasteaiaõpetajatele vajalikke pädevusi kaasava hariduse rakendamiseks. Küsimus 4.1 aitab leida teadmisi ja oskusi, mida õpetajad lisaks vajaksid seoses kaasava haridusega. Küsimused 5.1-5.2 on seotud kursuse ülesehitusega. Intervjuu kava on leitav Lisas 1. Kuna töö autor tegi koostööd rahvusvahelises projektis osalejatega, siis küsis töö autor intervjuude käigus õpetajatelt rohkem küsimusi (küsimused 5.1-5.2), kuid ei kasuta oma lõputöös kõiki andmeid, kuna need ei ole kooskõlas uurimisküsimustega.

Intervjuu valiidsuse tõstmiseks viidi märtsis läbi prooviintervjuu Tartumaa lasteaiaõpetajaga, et kontrollida, kas intervjuu kavas olevate küsimustega leitakse vastused uurimisküsimustele. Pärast prooviintervjuud tehti intervjuu kavas muudatusi intervjueritava tagasiside ja intervjuu analüüsi põhjal. Muudeti täpsemaks 3.1. küsimuse sõnastus ning muudeti *hoiakute* ploki küsimuste vormi.

Intervjuud uuringus osalejatega viidi läbi aprillis lasteaedades, kus õpetajad töötasid. Enne intervjuuga alustamist tutvustati veelkord uuringu teemat ja vajalikkust ning informeeriti intervjueritavaid sellest, et töö autor teeb koostööd rahvusvahelises projektis osalejatega ning seetõttu küsitakse neilt lisaks küsimusi, mis ei ole otseselt seotud bakalaureusetööga. Selgitati konfidentsiaalsuse tagamist, mis on kooskõlas teadustöö eetikaga (Teadustöö eetika, s.a.) ning küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Neli uuringus osalejat andis loa intervjuu salvestamiseks ning nende intervjuud salvestati mobiiltelefoniga. Intervjuu salvestamisest keeldunud osaleja vastused pandi kirja arvuti abil. Intervjuud alustati avaküsimustega, mis aitavad intervjueritaval harjuda ning tunda end vabamalt (Õunapuu, 2014).

Intervjuud kestsid keskmisel 23 minutit. Kõige pikem intervjuu kestis 40 minutit ja kõige lühem intervjuu 15 minutit. Pärast intervjuud teavitati intervjuueeritavaid võimalusest üle lugeda ja täiendada intervjuu transkriptsiooni. Kõik uuringus osalenud lasteaiadõpetajad soovisid transkriptsiooni üle lugeda. Pärast intervjuu transkribeerimist saadeti transkriptsioon vasta õpetaja e-mailile. Kaks õpetajat täiendasid oma transkriptsiooni.

Andmeanalüüs

Intervjuudega kogutud andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Esmalt transkribeeriti aprillis kõik salvestatud intervjuud ning selleks kasutati veebipõhist kõnetuvastust- programmi, mis on väljatöötatud TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris ning mille leiab aadressilt <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>. Lisaks kuulati kõik salvestatud intervjuud üle ning kontrolliti nende transkriptsioonide õigsust. Igas transkriptsioonis esines vigu ning seetõttu tehti igas transkriptsioonis parandusi kuulates transkriptsioonile vastavat helifaili, kuna oluline on räägitu panna kirja võimalikult detailselt (Laherand, 2008).

Intervjuud, mille salvestamiseks luba ei antud, püüdis töö autor võimalikult täpselt kirja panna elektroonselt Wordi dokumenti. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati õpetajate nimed sümbolitega: Õpetaja₁, Õpetaja₂, Õpetaja₃, Õpetaja₄, Õpetaja₅. Lisaks võeti kõikidest transkriptsioonidest ära intervjuudes nimetatud nimed ning asendati need ühe suure tähega. Transkriptsioone oli kokku 28 lehekülge. Kõige pikem transkriptsioon oli 5,5 lehekülge ning kõige lühem oli 4 lehekülge.

Andmete kodeerimiseks kasutati programmi QCAMap. QCAMap programmi kasutamine võimaldas kodeerida uurimisküsimuste kaupa ning võimaldas koodi lihtsasti jälgida ja muuta. Kõigepealt leiti tekstist tähenduslikud üksused ning anti neile kood ehk nimetus. Sarnased tähenduslikud üksused koondati ühe koodi alla. Pärast esimest kodeerimist tehti ülekodeerimine. Ülekodeerimise käigus muudeti koodide nimetusi, leiti tähenduslikke üksusi, loodi uusi koodi, vahetati tähendusliku üksuse kood olemasoleva koodi vastu. Pärast ülekodeerimist oli koodide arvuks 78.

Töö reliaabluse tõstmiseks kasutati kaaskodeerijat, kes kodeeris kõikide intervjuude esimest uurimisküsimust. Koodide kooskõla osutus heaks. Enamik koodidest olid kattuvad ning erinevuste korral jõuti arutelu käigus konsensussele. Erinevused seisnesid tähendusliku üksuse detailsuses ja tõlgendamises. Pärast kaaskodeerimist lisati juurde 2 koodi, mistõttu jäi koodide lõplikuks arvuks 80. Seejärel moodustati sarnastest koodidest alakategoriad ning alakategoriatest peakategoriad. Näide alakategooria moodustamisest on esitatud Joonisel 1.

Koodid	Alakategooria
jõukohane tegevus tegevuse huvitatavus tegevuse arusaadavus vaheldusrikas tegevus	laste eripäraga arvestamine

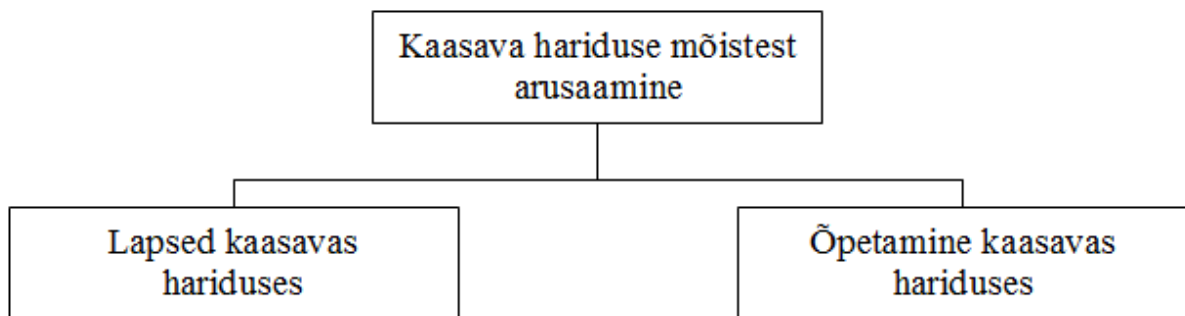
Joonis 1. Alakategooria moodustamine

Tulemused

Tulemused esitatakse uurimisküsimuste ja andmete analüüsi käigus tekkinud kategooriate kaupa. Tulemusi illustreeritakse joonistega kategooriatest ja tulemuste tõendamiseks esitatakse tsitaadid intervjuudest.

Kaasava hariduse mõistest arusaamine

Järgnevalt esitatakse esimese uurimisküsimuse „Kuidas mõistavad lasteaiaõpetajad kaasavat haridust?“ tulemused. Andmete analüüsimisel tekkis esimese uurimisküsimuse alla 2 peakategooriat.



Joonis 2. Esimese uurimisküsimusega seotud peakategooriad.

Lapsed kaasavas hariduses. Andmeanalüüsi tulemusel eristus kolm alakategooriat, mis kirjeldavad lapsi kaasava hariduse kontekstis. Alakategooriatena tekkisid 1) erineva arengutasemega lapsed, 2) individuaalsete eripäradega lapsed, 3) tavalised lapsed.

Erineva arengutasemega laste all mõeldakse lastele, kes on eakohasest arengust tagapool või eespool. Nendeks on andekad lapsed, otsese erivajadusega lapsed või lapsed, kes on oma arengust maha jäänud.

Need lapsed, kes on targemad kui teised, /.../, kes on nõrgem kui teised, /.../. Nõrgem selles mõttes, et kui tunnen, et oma vanusest on nõrgem /.../. (Õpetaja 2)

Lisaks erineva arengutasemega lastele, mõeldakse kaasamise kontekstis ka lastele, kellel on teiste lastega võrreldes erilised vajadused ning kes selgelt eristuvad teistest lastest, muukeelsed lapsed ning erinevat lähenemist vajavad lapsed.

/.../ lasteaia kontekstis siis erivajadusega laps on siis selline laps, kellele tuleb siis sellises tava õppekasvatustegevuses teha natuke kohandusi /.../. (Õpetaja 4)

/.../, kõigepealt ikkagi minu arvates on nagu täiesti selge see, et igas rühmas võib-olla keegi laps, kes paistab silma millegi poolest, /.../. (Õpetaja 3)

Õpetajad mõtlesid kaasamise kontekstis n-ö tavalastele. Kaasamisel tuleb mõelda kõigile lastele, nii kaasatud lastele kui ka lastele, kelle hulka kaasatakse (kes on nii-öelda tavalapsed). Põhjendustena tõid õpetajad välja iga lapse erinevuse ning asjaolu, et haridus hõlmab kõiki lapsi.

No ma pigem mõtlen kõigepealt ikkagi nagu tavaliste laste peale, aga ka tavalistel lastel võivad olla nagu väga palju erisusi. (Õpetaja 3)

Õpetamine kaasavas hariduses. Selle kategooria alla tekkis kolm alakategooriat: 1) sobivate õpistrateegiate kasutamine, 2) kõikide laste koostegutsemine ja 3) individuaalne töövorm.

Uuringus osalenud õpetajad tõid õpetamisel välja sobivate õpistrateegiate kasutamise. Nimetati tavapärasest erinevate meetodite ja võtete kasutamist teistest eristuvate laste puhul, kaasatud laste toimetuleku kujundamist, kohanduste tegemist teistest eristuvate laste jaoks ning teistest eristuvate laste abistamist.

Meetodid ja võtted, mida võin kasutada nende laste puhul, kellega ma töötan, kui nad on teistest erinevad, millegi puhul on erinevad kui tavalapsed. Teistest erinevate laste aitamine. (Õpetaja 2)

Kaasav haridus ongi see, et meil on tavarühmades eri vajadusega lapsi ja ja noh, me peamegi nagu sellega hakkama saama või nagu suutma neid nagu kohandama või, või olema koos teistega. (Õpetaja 1)

Enamik intervjuueeritavatest arvas, et kaasamine tähendab kõigi laste (kaasatud laste kui ka laste, kelle hulka kaasatakse) koos tegutsemist erinevates situatsioonides, näiteks mängudes, grupitöodes ja õpetaja poolt planeeritud tegevustes. Õpetajad tõid välja, et kaasatud lapsed tegutsevad koos teistega terve päeva vältel ning võtavad osa kõikidest õppe- ja kasvatustegevustest.

Selles mõttes, et kogu aeg toimub laste kaasamine, ükskõik mis ma teen. Kas me räägime, kas me jutustame, näitame pilte, joonistame. Jah, ikka kogu aeg. (Õpetaja 3)

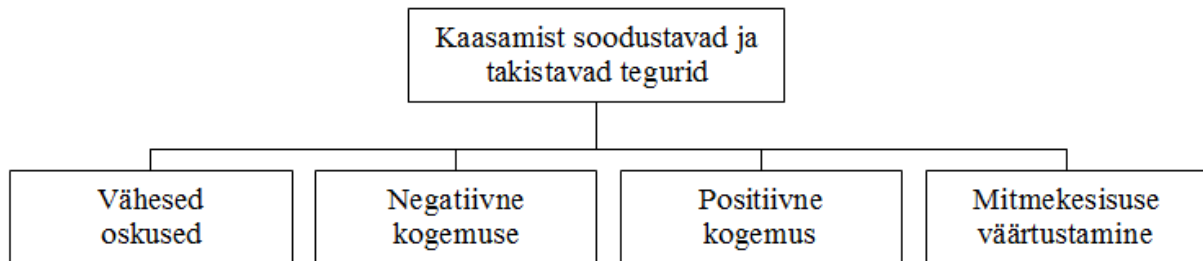
Lasteaia mõttes toimub ta, toimub tavaliselt igapäevaselt kõikjal. (Õpetaja 4)

Õpetajad lisasid koostegutsemisele ka individuaalse töö. Individuaalset tööd mõisteti erinevalt. Ühest küljest mõisteti individuaalse tööna eraldi tööd kaasatud lapsega pärast koosõppimist teistega. Teisalt mõisteti individuaalset tööd ka kui täiesti eraldi tööd kaasatud lapsega, mis tähendab seda, et kaasatud laps ei õpi koos teistega ning temaga tehakse individuaalset tööd siis, kui selleks on lapsele sobiv aeg.

Ei pea, see võiks rahulikult olla individuaaltöö. Õhtuti või vastupidi varahommikuti, kui lapsel on sobiv aeg või isegi see võiks õues olla. Kui tema, tema aeg on sobiv, see aeg siis, siis palun väga, see ei pea, ta ei pea koos teistega olema. (Õpetaja 5)

Kaasamist soodustavad ja takistavad tegurid

Järgnevalt esitatakse teise uurimisküsimuse „Millised on kaasamist soodustavad ja takistavad tegurid?“ tulemused. Andmete analüüsimisel tekkis teise uurimisküsimuse alla 4 peakategooriat.



Joonis 3. Teise uurimisküsimusega seotud peakategooriad

Väheseid oskused. Õpetajad viitasid oskuste puudumisele, mistõttu mõjutab see tegur neil kaasava hariduse rakendamist. Teadmatus ja oskuste puudumine paneb õpetajad tegevuste õigsuses kahtlema ja end ebakindlalt tundma.

/.../ teine asi on see oskused ja see, et ei ole nagu oskuseid, ei ole õppinud välja noh, nagu selliste lastega. Et ma arvan, et ma nii mõndagi asja teen vahest valesti. Sellepärast, et ma lihtsalt ei oska. (Õpetaja 1)

Negatiivne kogemus. Selle peakategooria alla tekkis 2 alakategooriat: 1) kaasamist mitte toetav töökorraldus ja 2) kaasamise negatiivne tagajärg.

Õpetajatel on olnud negatiivseid kogemusi seoses kaasamist mitte toetava töökorraldusega. Personali vähesus ja laste suur arv rühmas takistavad õpetajatel kaasamise teostamist.

Ma arvan, et seda on tegelikult sellistes lasteaiarihmades, suurtes rühmades, raske läbi viia või, või jõuda kõigeni, mida tahaks, see lihtsalt seda personali nii-öelda vähesus, see kolm inimest rühmas töötab, korraga kaks tööl, ei anna seda võimalust. (Õpetaja 1)

Takistava tegurina toodi välja kaasamise negatiivne tagajärg tavalastele. Toodi välja, et kaasamise tõttu võib tavalaste käitumine halveneda.

Aga kui on selline eriline laps, kes käitub nagu käitumise poolest nagu teistmoodi, lööb või, või, või viskab midagi, siis tegelikult väiksed hakkavad järgi tegema, /.../. Et praegu ma ei tea, et mul on olnud selliseid lapsi rühmas ja ma olen näinud, kui palju see probleeme kaasa toob just teistele tavalastele, /.../. (Õpetaja 1)

Positiivne kogemus. Õpetajad tõid välja, et neil on olnud positiivseid kogemusi seoses kaasamisega. Õpetajad on märganud positiivseid töö tulemusi, saanud positiivset tagasisidet, ei ole kogenud negatiivseid olukordi ning on tundnud, et varasematest õpingutest on kasu.

Mõjub tavaliselt, kui sa peale, juba peale seda, kui laps lõpetab lasteaeda ja sa kohtud nendega kuskil tänaval nendega või nende vanematega ja siis nad kallistavad, ütlevad suur-suur, aitäh teile. Me ei tea, mis me ilma teieta teeksime. (Õpetaja 5)

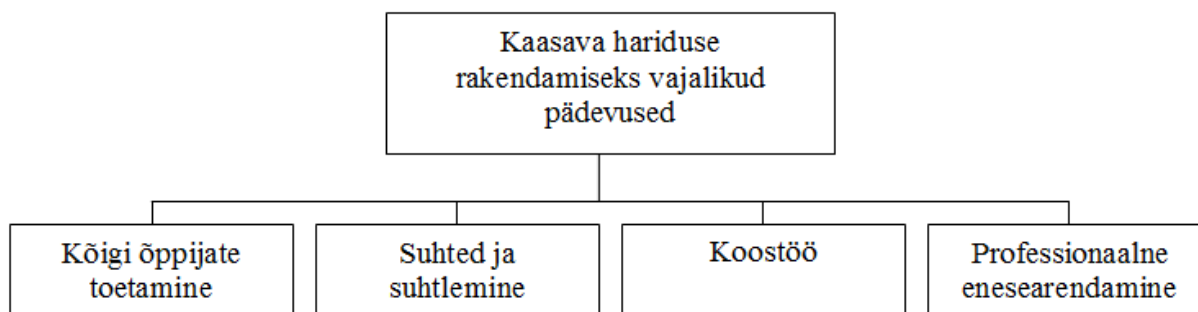
Mitmekesisuse väärtustamine. Õpetajad tõid välja, et nad on teadlikud kaasamise vajalikkusest ja suhtuvad teistest eristuvatesse lastesse positiivselt. Toodi välja, õpetajatel on tahe töötada teistest eristuvate lastega, mis tuleneb empaatiast ning soovist panustada ühiskonda.

/.../ mul on on teadmine, et selliste laste arv on nii suur, aga nad on ikkagi lapsed- ilusad, huvitavad, targad, mõned väga targad. (Õpetaja 2)

Riik paneb nii, et kui inimesed on sellised, siis tavainimesed ikkagi elavad nendega koos, käituvad nendega- mida varem me teeme, seda varem tuleb see harjumus. Tahan abistada vanemaid- vanemad panevad diagnoosi tihti peitu. (Õpetaja 2)

Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud pädevused

Järgnevalt esitatakse kolmanda uurimisküsimuse „Missuguseid pädevusi vajavad lasteaiaõpetajad kaasava hariduse rakendamiseks lasteaias?“ tulemused. Andmete analüüsimisel tekkis kolmanda uurimisküsimuse alla 4 peakategooriat.



Joonis 4. Kolmanda uurimisküsimusega seotud peakategooriad.

Kõigi õppijate toetamine. Andmeanalüüsi tulemusel eristus neli alakategooriat: 1) meetodid ja võtted laste arengu toetamiseks, 2) õppemeetodite ja –vahendite kohandamine, 3) laste eripäradega arvestamine ning 4) lapse arengu hindamine.

Toodi välja, et kasutatakse erinevaid meetodeid ja võtteid laste arengu toetamiseks. Erinevate meetodite ja võtte all mõtlesid õpetajad praktilist tegevust, mängulist tegevust, liikumistegevust, korduvat tegevust, näitlikustamist, vahendite kasutamist, muusika kasutamist, individuaalset lähenemist, tegutsemist väikeses rühmas, rutiini ja piiride seadmist ning lisaks ka meetodite katsetamist. Nimetatud meetodite ja võtete kasutamine on oluline õpitava teema paremaks mõistmiseks, laste tähelepanu koondamiseks, huvi tekitamiseks, laste saavutuste tõstmiseks, laste heaolu tagamiseks.

No kindlasti see, et lasteaia mõttes, et see tegevus peab olema selline, kus lapsed saavad olla väga aktiivsed. Mulle tundub, et, et lasteaia laps õpib hästi palju isetegemise käigus, kus ta saab ise tegutseda ja, ja olla aktiivne, et see toimib nii erivajaduste kui tavalaste hulgas. (Õpetaja 4)

Näitlikud materjalid- laps kes ei suuda kuulata, ikkagi näeb mida ma näitan. /.../. Kasutan rütmi pausi. Teen erinevaid rütmilisi harjutusi, et tähelepanu pöörata teisele poole ja nad teevad kaasa. (Õpetaja 3)

Et ja ja siis ka niisugused väiksed, kui tavarühma vahel jagada väiksematesse gruppidesse. Et see, see on ka siuke hea meetod, mis võib- olla toimib, et siis erivajadusega laps on seal grupis, väiksemas grupis ühesõnaga, kui seal suuremas grupis tegutseb võib-olla kuidagi paremini siis nende tavalastega koos. (Õpetaja 4)

Toodi välja, et kasutatakse õppemeetodite- ja vahendite kohandamist. Kaasatud lapsi õpetatakse nii, nagu õpetatakse kõiki lapsi, kuid teistest erinevate laste puhul kasutatakse kohandamist. Muudetakse tegevusi ja ülesandeid lihtsamaks ning lähtutakse tegevustes lapse arengutasemest.

/.../ või siis keeleliselt seda natuke lihtsamaks teksti muuta tema jaoks, /.../. (Õpetaja 4)

Ütleme niimoodi, et nende erivajadustega laste puhul ja ka nende puhul ei ole väga midagi teistmoodi kui tavalaste puhul. Erinev on see, et kui ma tavalapse puhul saan aluseks võtta võib-olla need eakohased teadmised ja oskused, siis erivajadusega lapse puhul ma ei saa võib-olla neid arvestada. Et ma pean ikkagi kaardistama tema hetkeolukorra ja hetke arengutaseme ja, ja siis õpetama teda vastavalt siis sellelt tasemelt /.../. (Õpetaja 4)

Õpetajad tõid välja, et nad arvestavad laste eripäradega. Õpetajad nimetasid erinevaid viise, kuidas nad arvestavad laste eripäradega õppetegevuste planeerimisel ja läbiviimisel. Nendeks on jõukohane tegevus, tegevuse huvitatavus, tegevuse arusaadavus ja vaheldusrikas tegevus.

Laps peab tundma, et ta tegelikult saaks sellega hakkama. Et ta saab ülesandest aru, selgitustest saab aru. /.../. Mingi selline, no ikka peab pakkuma nagu lapsele põnevust ka, et ei ole selline, et iga päev teeme ühte sama asja, kogu aeg peab olema midagi teistmoodi või noh, mingi uus asi jälle. Või siis kui ongi sama asja siis jälle teise nurga alt, et lapsel tekiksid seosed. (Õpetaja 3)

Õpetamise toetamiseks kasutatakse ka lapse arengutaseme hindamist. Osutati vajalikkusele hinnata laste arengutaset ning teadvustada seda, et planeerida lähtuvalt lapsest sobivad ülesanded, tegevused ja vahendid õppe- ja kasvatustegevusse.

/.../ need lihtsalt ma pean teadma, et millised, milliseid vahendeid või teadmisi-oskusi ma tema puhul kasutan, et see ei ole nagu nii lihtne, et et võtan lihtsalt, et, et tema on nüüd seal sellises eas ja tal võiksid olla sellised teadmised-oskused, et teda tuleb nii õpetada, aga tema puhul on siis võib-olla natuke teistmoodi, et ma siis pean teadma, et noh, milline, milline on tema arengutase hetkel, et, et ei saa nagu lähtuda konkreetsetest oskustest, mis on eakohane. (Õpetaja 4)

Suhted ja suhtlemine. Selle kategooria alla tekkis kolm alakategooriat: 1) õpetaja suhtlemisviis, 2) kontakt lapsega ning 3) positiivsete suhete loomine.

Õpetajad nimetasid erinevaid suhtlemisviisidega seotud aspekte, nagu ilmekus, hääletoon, rahulikkus ja emalikkus. Õpetajate arvates loob selliste suhtlemisviiside kasutamine usaldust õpetaja ja lapse vahel ning näitab õpetaja tahet jõuda iga lapseni.

Hääl- missugune on sinu hääl üldiselt. Kui õpetajad on ärritavad, siis ei toimu mitte midagi. Oskus olla rahulik. Õpetaja peab olema toetav, sõbralik, et laps tunneb, et temaga ollakse kui emaga. (Õpetaja 2)

Õpetajad leidsid, et kontakt lapsega on oluline. Tähtis on pöörata tähelepanu lapsele ehk leida lapse jaoks aega ning luua lapsega silmsidet.

Ja noh, nendele peab olema aega, et kuulata neid, sest tavaliselt on niimoodi ka, et nende nagu mõtted ja asjad ei pruugi noh, et kui sina nagu näitad pilti, räägid ühte asja, siis nemad võivad hoopis mingeid detaile märgata, hoopis midagi muud rääkida. Et sul peab olema nagu aega tema jaoks. (Õpetaja 1)

Õpetajad tõid välja erinevaid lastevahelisi positiivseid suhteid toetavaid viise, nagu vestlused ühiskonnale iseloomulikust mitmekesisusest, vestlused laste omavahelistest situatsioonidest, situatsioonide näitlikustamine, suunatud mäng, sõbraliku õhkkonna loomine, tavade ja reeglite kehtestamine kõigile, kiituse ja julgustamise kasutamine.

Meil on kasutusel näiteks kiusamisest vabaks programm nende väikeste karudega. Et, et kindlasti nendel karu koosolekutel me püüame rääkida ja arutada sellel teemadel, et inimesed ongi erinevad meie ümber, et tavalapsed siis mõistaksid, et et nende ümber on erinevaid isiksusi. (Õpetaja 4)

Räägime päris palju, kui keegi teeb midagi valesti või keegi teeb liiga, siis arutame üle, kuidas tegelikult oleks pidanud käituma. Kas see oli õige või vale, miks see oli vale. Noo, mida teine tunneb, mida tunneb see, kes seda tegi. Lihtsalt hästi palju sellist vestluseid on. (Õpetaja 3)

Koostöö. Selle kategooria alla tekkis 2 alakategooriat: 1) koostöö vanematega ja 2) koostöö lasteaias.

Õpetajad tõid intervjuudes välja, et koostöö kaasatud laste vanematega on vajalik. Toodi välja koostööd soodustavad tegurid, nagu avatud suhtlemine ja usalduse loomine, ning erinevaid viise koostöö tegemiseks vanematega, nagu igapäevane suhtlus, lastevanemate koosolek, arenguestlused ning vanemate nõustamine.

Aga koos vanematega, on ka muidugi selliste lastevanematega nagu vaja eriti koostööd teha ja kõigest rääkida. Ja seal on muidugi väga vaja, et see vanem oleks hästi avatud, /.../.

Et näha neid eri erisusi, siis just vanematega on arenguestlused, kus me ka ikkagi räägime läbi need asjad, mis on meil silma jäänud, kuidas kodus on, võib-olla kodus üldse pole sellist käitumist või sellist erisust märganud. Ja ja mõni vanem siis kes on teada, et tahab seda tagasisidet rohkem saada, et siis võimaldame seda, kas siis õhtuti või hommikuti, et ta saab üle küsida infot lapse kohta. (Õpetaja 3).

Selgus kaks erinevat viisi, mille kaudu õpetajad teevad laste arengu toetamiseks koostööd lasteaia meeskonnaga. Nimetati arutelude pidamist lasteaia meeskonnaga ning individuaalse arenduskava koostamist koostöös tugispetsialistidega.

Noh, ma ei tea, meil on muidu neid sihukesi nii-öelda pedagoogilisi ringe, kus me saame rääkida oma muredest ja asjadest ja saavad teised õpetajad nõu anda ja niimoodi. (Õpetaja 1)

Professionaalne enesearendamine. Selle kategooria alla tekkisid 2 alakategooriat: 1) teadmised eripedagoogikast ning 2) enesetäiendamine.

Õpetajad märkisid, et nad on tundnud vajadust omada eripedagoogilisi teadmisi ja oskusi, mis neil hetkel puudusid või olid minimaalsed, et töötada eriliste lastega tavarühmas.

Kindlasti tahan niisugust, kus on meetodeid ja võtteid tavaõpetajale lisaks. Kui mul on lapsed erinevad, neil on erinevad jooned, siis võib-olla on niisuguseid spetsiifilisi mängu või mida kasutavad eripedagoogid oma töös, mida tavaõpetajad üldse ei teagi.

Tundub, et praegu näiteks pole oskust, kuidas õpetada üht last rühmast, et ta paremini alustaks rääkimist. (Õpetaja 2)

Eks see olegi nagu iga aasta erinev ka või selles mõttes, et kes see laps nagu sinu rühma satub, et selle pinnalt, et, et siis konkreetse siis erivajaduse kohta natuke rohkem, siis vastavalt siis sellele olukorrale. (Õpetaja 4)

Õpetajate arvates on enesetäiendamine vajalik, kuna õpetajad vajavad abi ning veel rohkem teadmisi ja oskusi kaasava hariduse valdkonnaga seoses. Õpetajad tõid välja erinevaid enesetäiendamise viise, nagu koolitused, erialase kirjanduse lugemine, konsulteerimine kolleegide ja tugispetsialistidega.

No ma püüan ise ennast harida sellel teemal, et käia koolitustel, et kust saab kindlasti väga palju vajalikku infot. Ma püüan lugeda ise kirjandust juurde, mida soovitatakse, või otsida siis, kui on mingid murekohad on ja arutada siis kolleegidega nendel teemadel või siis tugispetsialistidega nendel teemadel. (Õpetaja 4)

Arutelu

Kaasava hariduse teema on olnud pikka aega aktuaalne. Aktuaalsus on tingitud sellest, et üha enam tuntakse vajadust kõigi laste kaasamise järele ning seda on hakatud ka rakendada, kuid selle rakendamisega seoses on välja toodud mitmeid murekohti, raskusi ja valmisoleku puudumist (Jaagant, 2016; Kalso, 2018; Kirsila, 2016). Olenemata raskustest selle teostamisel on edukal kaasamisel kõige tähtsam roll õpetajatel ja tema pädevustel (Uibu & Palu, 2018; Yeo et al., 2016). Vajalikke pädevusi kaasava hariduse rakendamiseks on vähe uuritud. Seetõttu oli töö eesmärgiks kirjeldada lasteaiasõpetajatele vajalikke pädevusi kaasava hariduse rakendamiseks.

Esiteks uuriti õpetajatelt, mida tähendab kaasav haridus nende jaoks. Tulemustest saab järeldada, et õpetajad mõistavad kaasavat haridust erinevalt. Ka Häidkind ja Oras (2016) leidsid oma uuringust, et kaasavat haridust defineeritakse erinevalt. Õpetajad mõtlesid kaasamise kontekstis erinevatele lastele. Osa õpetajatest mõtles nii kaasatud kui ka nii-öelda tavalastele, kuid teine osa õpetajatest mõtles ainult kaasatud lastele. Sarnase tulemuse on leidnud ka Alexander jt (2016) oma uuringus, mille kohaselt mõtlevad osa õpetajatest iga lapse kaasamisele ning teine osa õpetajatest erivajadustega laste kaasamisele. Ka õpetamist kaasavas keskkonnas mõisteti erinevalt. Mõeldi nii kaasatud laste abistamisele, nende toimetuleku kujundamisele, kohanduste tegemisele kui ka eriliste meetodite ja võtete kasutamisele õpetades kaasavas keskkonnas. Need on mõnevõrra sarnased Häidkindi ja Orase (2016) uuringu tulemustusega. Nad leidsid, et kaasava hariduse all mõeldi laste vajadustega arvestamisele ning vajalike tingimuste loomisele, et toetada laste arengut.

Õpetajate arvates võib kaasamine olla kas täielik või osaline. Osa õpetajaid tõid selgelt välja, et kaasatud lapsed tegutsevad igapäevaselt koos teistega ning on kaasatud kõikidesse lasteaia tegevustesse. Teine osa õpetajaid nimetasid tegevusi, kuhu kaasatud lapsed kaasatakse. Häidkindi ja Orase (2016) uuringu tulemused lasteaiaõpetajate seisukohast on sarnased täieliku kaasamise põhimõttele. Lasteaiaõpetajad mõtlesid selles uuringus kaasava hariduse all tavalaste ja erivajadusega laste koosõppimist ühes rühmas. Üks õpetaja märkis intervjuus, et kaasamine võib olla vaid lapse viibimine tavarühmas, kuid mitte lapse kaasamine õppe- ja kasvatustegevustesse koos teistega. See mõte on kooskõlas Jaaganti (2016) väljatooduga, et Eestis tegeletaksegi ainult laste integreerimisega tavarühma, seejuures täielikku osalust pakkumata. Need mõtted on vastuolus kaasava hariduse eesmärgiga võimaldada kõigile lastele täielikku osalust (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009).

Teiseks uuriti õpetajatelt, millised on kaasamist soodustavad ja takistavad tegurid. Kaasamist soodustavate teguritena toodi välja positiivne hoiak, mis oli tekkinud kaasamise vajaduse teadlikkusest, kõrgeast empaatiavõimest ja tugevast tahtest. Ka Majoko (2016) toob välja teadlikkuse teistest eristuvate inimeste suhtes. Soodustava tegurina toodi välja ka positiivsed kogemused, mille all mõeldi kaasamise positiivseid tulemusi ja positiivset tagasisidet kaasamisele, negatiivsete kogemuste puudumist ning läbitud õpinguid, mis toetasid kaasamise rakendamist. Majoko (2016), De Boer jt (2011) ja Lee jt (2015) toovad kaasava hariduse rakendamise eeldusena samuti välja vajaliku hariduse omamist ning Yeo jt (2016) positiivsete kogemuste olemasolu.

Takistavate teguritena toodi välja vähesed oskused ja kaasamist mitte toetav töökorraldus, mis on seotud personali vähesusega ja suure laste arvuga rühmas. Ka Yeo jt (2016) tõid välja, et kaasamist takistavad ebapiisav toetus ning ebapiisavad teadmised ja oskused. Majoko (2016) tõi samuti välja suure laste arvu. Lisaks toodi takistavate teguritena välja negatiivsed kogemused. Negatiivsed kogemused seisnesid soovitud tulemuse mitte saavutamises ning negatiivses tagajärjes tavalastele. Ka Kalso (2018) on toonud välja, et soovitud tulemuste saavutamist kaasavas keskkonnas takistavad kaasatud laste negatiivsed mõjutused.

Kolmandaks uuriti õpetajatelt, milliseid pädevusi nad vajavad kaasava hariduse rakendamiseks lasteaias. Õpetajad tõid välja erinevaid teadmisi ja oskusi, mida nad kasutavad. Nende analüüsimisel selgus, et kokkuvõtlikult vajavad õpetajad kaasava hariduse rakendamiseks teadmisi ja oskusi sellest, kuidas toetada kõiki õppijaid, suhelda ja luua suhteid, teha koostööd ning ennast arendada. Need pädevused on välja toodud ka kaasava

õpetaja pädevusmudel (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Õpetajaid tõid välja, et tunnevad vajadust eripedagoogilise pädevuse arendamise järele. Ka Akalin jt (2014) on leidnud, et õpetajad vajavad eripedagoogilisi pädevusi kaasavas keskkonnas õpetamiseks.

Kaks õpetajat rõhutasid intervjuudes, et nad ei tee midagi teistmoodi õpetades teistest erinevaid lapsi. Kõik õpetajad nimetasid võtteid, meetodeid ja tegevusi, mida on alati lasteaedades ja tavalapsi õpetades kasutatud. Seega võib järeldada, et õpetajad ei vaja kaasavas keskkonnas töötades erilisi pädevusi ega lisapädevusi meetodite ja võtete osas, kui nad on saanud piisavalt hea ettevalmistuse. Ka Õpetaja, tase 6, kutsestandardis on välja toodud eelnevalt nimetatutele pädevustele sarnaseid pädevusi, mida õpetajad tavalasteaias töötades vajavad (Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2018). Ka Fyssa jt uuringust on selgunud, et õpetajad kasutavad samasuguseid võtteid ja meetodeid õpetades kõiki lapsi. Kõik õpetajad väljendasid küll kaasamiseks vajalike pädevuste vajadust ja olulisust, kuid ei toonud peale eripedagoogiliste pädevuste välja teisi erilisi pädevusi, mille arendamist nad vajaksid kaasavas keskkonnas töötamiseks.

Lisaks teadmistele ja oskustele, moodustavad pädevuse ka hoiakud (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2012). Tulemustest selgus, et kui kaasamiseks oleksid paremad võimalused lasteaias ning õpetajad oleksid rohkem teadlikumad sellest valdkonnast, siis oleksid õpetajad positiivsemad kaasamise suhtes ning panustaksid selle rakendamisse rohkem. Sellest võib järeldada, et kaasava hariduse rakendamiseks vajavad õpetajad positiivset hoiakut. Ka mitmed autorid on toonud välja, et positiivsemad hoiakud tagavad kaasava hariduse efektiivsema rakendamise (Lee et al., 2015; Swain, Nordness, & Leader-Janssen, 2012; Taimalu et al., 2017). Kokkuvõtlikult võib öelda, et õpetajad vajavad lisaks tavapärasele lasteaias töötamiseks vajalikele pädevustele eripedagoogilisi pädevusi ning positiivset hoiakut kaasamise ja teistest eristuvate inimeste suhtes.

Töö piirangud ja praktiline väärtus

Töös leidub mitmeid piiranguid. Üheks piiranguks on uurija vähesed kogemused intervjuerimisel. Transkriptsioone lugedes leiti mitmeid kohti, kus oleks pidanud ja saanud küsida intervjueritavalt selgitusi või täpsustusi. Teiseks piiranguks on väike valim. Kuna uuritavaid oli ainult viis, siis oli võimalus saada teada õpetajatele vajalikke pädevusi väiksem. Kolmandaks piiranguks on teema keerukus või õpetajate vähene teadlikkus sellest. Mitmed õpetajad andsid intervjuude käigus märku, et neil on keeruline küsimustele vastata.

Tööl on ka praktiline väärtus. Pädevuste välja selgitamine aitab muuta paremaks õpetajakoolitust ja täiendkoolitusi, sest tänu pädevuste välja selgitamisele saab nendele pädevustele pöörata koolitustel suuremat tähelepanu. Lisaks loodab töö autor, et töö lugejad saavad teadlikumaks kaasava hariduse olemusest ning nende hoiakud kaasava hariduse rakendamise suhtes paranevad.

Tänuõnad

Tänan kõiki, kes aitasid kaasa bakalaureusetöö valmimisele. Eriline tänu kuulub juhendajale, Pille Nelisele, ning lasteaiaõpetajatele, kes olid nõus jagama oma mõtteid.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kaia Korela

/Allkirjastatud digitaalselt/

21.05.2019

Kasutatud kirjandus

Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54. Kõlastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057302.pdf>

Alexander, S. T., Brody, D. L., Muller, M., GorZiv, H., Achituv, S., Gorsetman, C.R., Harris, J., Tal, G., Goodman, R., Schein, D., Vogelstein, I., & Miller, L. (2016, June 30). Voices of American and Israeli Early Childhood Educators on Inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8, 1. Kõlastatud aadressil <https://doi.org/10.20489/intjecse.239574>

Baker-Ericzen, M.J., Mueggenborg, M.G., & Shea, M.M. (2009, February 1). Impact of Trainings on Child Care Providers' Attitudes and Perceived Competence Toward Inclusion: What Factors Are Associated With Change? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 4. Kõlastatud aadressil <https://doi.org/10.1177/0271121408323273>

Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014, February 7). Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112. Kõlastatud aadressil <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1263>

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014, July). Regular School Teachers' Concerns and Perceived Barriers to Implement Inclusive Education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7, 2. Kõlastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085257.pdf>

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. D. (2010, April 1). Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *SAGE Journals*, 76, 3. Kõlastatud aadressil <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>

Chan, T., & Yuen, M. (2015). *Inclusive education in an international school: A case study from Hong Kong*. *International Journal of Special Education*. 30, 3. Kõlastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094933.pdf>

De Boer, A., Pijl, S.J., Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 3. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Donohue, D., & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. *South African Journal of Education*. 34, 2. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.15700/201412071114>

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentyur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. Soovitused poliitikakujundajatele*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentyur. (2012). *Kaasamist toetav õpetajakoolitus. Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamine*. Külastatud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ET.pdf

Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidise, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22, 2. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>

Haridus- ja teadusministeerium (2019). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine>

Haridussõnastik (s.a.). Külastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=p%C3%A4devus&F=M&C06=et>

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3). Külastatud aadressil <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Häidkind, P., & Oras, K. (2016, Oktoober 23). *Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 4(2).
Külastatud aadressil <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>

Jaagant, J. (2016, mai 6). Kaasav haridus- palju mõtteid ja vastamata küsimusi. *Õpetajate leht*.
Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/05/kaasav-haridus-palju-motteid-ja-vastamata-kusimusi/>

Kalso, I. (2018, märts 2). Kaasav haridus lasteaias? Mõtleme veel! *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2018/03/kaasav-haridus-lasteaias-motleme-veel/>

Kirsila, K. (2016, mai 6). Kaasav haridus kui rööprähklemine. *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2016/05/kaasav-haridus-kui-rooprahklemine/>

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja, I 1999, 27, 387*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018006>

Kreitzberg, M. (2018). *Puudega laste arvu iseloomustavad statistilised näitajad viimase kümne aasta kohta*. Külastatud aadressil https://www.tai.ee/images/2018_Puuetega_laste_arv_uudiskirja.pdf

Kutsestandard. Õpetaja, tase 6 (2018). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10719263/>

Külaots, K. (2016). *Õpetaja hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Lee, F.L.M., Tracey, D., Barker, K., Fan, J.D.M., & Yeung, A.S. (2014). What predicts teachers' acceptance of students with special educational needs in kindergarten? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1041676.pdf>

Lee, F.L.M., Yeung, A.S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education: What Teacher Characteristics Matter. *SAGE Journals*, 35, 2. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>

Liivapuu, K. (2015). *Erivajadusega lapsed tavalasteaias Valga linna näitel. Publitseerimata bakalaureusetöö*. Tartu Ülikool.

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/intervjuu>

Majoko, T. (2016). Inclusion in early childhood education: pre-service teachers voices. *Early Child Development and Care*, 186, 11. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137000>

Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. *CEPS Journal*, 5, 1. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>

Niauri, N. (2013). *Inclusion in Georgian Kindergarten: How do preschool teachers face the process of implementation of inclusive education of children with intellectual disabilities?* Publitseerimata doktoritöö. Oslo Ülikool.

Nigmatov, Z.G. (2014, May 15). Voices of American and Israeli Early Childhood Educators on Inclusion. *Procedia- Social and Behavioral Science*, 131. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.096>

Prater, M.A. (2010). Inclusion of Students with Special Needs in General Education Classrooms. *International Encyclopedia of Education*, 721-726. Külastatud aadressil <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947011179>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>

Runno, E. (2018). *Tartumaa õpetajate hoiakud, teadmised ja kogemused seoses kaasava hariduse rakendamisega koolieelses lasteasutuses*. Publitseerimata magistratöö. Tartu Ülikool.

Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valimid>

Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 4. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>

Swain, K.D., Nordness, P.D., & Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in Preservice Teacher Attitudes Toward Inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56, 2. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386>

Taimalu, M., Schults, A., & Vinter-Nemvalts, K. (2017, Oktoober 28). Sissevaade hariduselu aktuaalsetesse teemadesse õpetajate ja õppijate silme läbi. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2). Külastatud aadressil <https://doi.org/10.12697/eha.2017.5.2.01>

Teadustöö eetika (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eetika.ee/et/teaduseetika/teadustoo>

Thomas, G. (2013, June). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39, 3. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>

Uibu, K., & Palu, A. (2018, Märts 2). Õpetaja väljakutsed laste jõukohasel õpetamisel. *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <http://opleht.ee/2018/03/opetaja-valjakutsed-laste-joukohasel-opetamisel/>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015, June). *Teacher collaboration: A systematic review*. *Educational Research Review*, 15. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Walker, Z., & Musti-Rao, S. (2016). Inclusion in High-Achieving Singapore: Challenges of Building an Inclusive Society in Policy and Practice. *Global Education Review*, 3(3). Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114835.pdf>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustest*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf

Yeo, L.S., Chong, W.H., Neihart, M.F., & Huan, V.S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*. 36, 1. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>

Lisad

Lisa 1. Intervjuukava

Taustaküsimused

Milline on Teie haridustase?

Kas Teil on täiendkoolitusi seoses kaasava haridusega või erivajadustega lastega? Millised?

Kui suur on Teie staaž erivajadustega või eriliste vajadustega lastega?

Milline on laste vanus Teie rühmas?

1. Mõiste

1.1 Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus?

1.2 Kuuldes mõistet “kaasav haridus”, siis milliste laste peale Te selles kontekstis mõtlete?

1.3 Millises õppetöö vormis toimub Teie arvates laste kaasamine? (kas kaasatud lapsed peaksid õppima koos teistega samal ajal ja omama abiõpetajat või peaksid olema teistest eraldatud)

2. Hoiakud

2.1. Kuidas hindate enda valmisolekut ja hoiakuid kaasava hariduse rakendamise suhtes?

2.2. Mis mõjutab Teie hoiakute ja suhtumise kujunemist kaasavasse haridusse?

2.3. Kuidas oleks võimalik suhtumisi ja hoiakuid Teie hinnangul kõige tõhusamalt muuta? (Vastatakse, kui eelnevalt on osutatud vajadusele muuta suhtumisi ja hoiakuid).

3. Kompetentsid

3.1. Nimetage ja kirjeldage teadmisi ja oskusi, mida Te kasutate, õpetades erinevate vajaduste/teadmistega/võimetega lapsi?

3.2. Millised võtted või meetodid aitavad Teil panna kõik lapsed tööle?

3.3 Mida Te teete selleks, et toetada laste omavahelisi suhteid kaasavas rühmas?

3.4. Mida te teete selleks, et toetada koostööd laste arengu toetamiseks kaasava hariduse kontekstis?

3.5. Mida te teete selleks, et toetada oma professionaalset arengut kaasava hariduse valdkonnas?

4. Kursuse teemad

4.1 Milliseid teemasid Te sooviksite õppida kaasavast haridusest?

5. Kursuse ülesehitus

5.1. Milline õppevorm (kursuse toimumisaeg, pikkus, sagedus, e-õpe) oleks Teie arvates kõige sobilikum töötava õpetaja täienduskoolituseks?

5.2 Milliseid õppemeetodeid (rühmatööd, arutelud, loengud, pikemaajalised projektid ja uurimistööd, vaatlused, meeskonnaõpe) Te täiendkoolituses eelistate?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kaia Korela,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Kaasava hariduse rakendamiseks vajalikud pädevused lasteaiaõpetajatele Tartumaa lasteaiaõpetajate arvates,

mille juhendaja on Pille Nelis,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kaia Korela

21.05.2019